



Del placer de la lectura al deseo de leer. El aprendizaje del buen lector

Aurora María Ruiz-Bejarano¹

Recibido: Marzo 2018 / Evaluado: Junio 2018 / Aceptado: Octubre 2018

Resumen. Este artículo analiza la producción de la figura del buen lector, su proyección y su sentido atribuido en un centro de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Sevilla. El estudio que recoge este artículo es una investigación etnográfica con estudio de caso realizada durante trece meses. Adoptando el enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad, el objetivo de la investigación era analizar las formas singulares de comprender y practicar la lectura en una escuela concreta a través del análisis de sus prácticas letradas fuera del espacio de las aulas, de sus simbolizaciones y de sus discursos sobre el hecho lector. En el estudio de caso se realizaron quince entrevistas semiestructuradas, se examinaron los documentos internos del centro y se llevaron a cabo observaciones fuera del aula, en los espacios escolares vinculados a la lectura. Las conclusiones de la investigación señalan, en primer lugar, que el buen lector es una figura conformada por un conjunto variado de dimensiones: el placer de la lectura, la lectura autorregulada, los hábitos lectores y el deseo de leer. Asimismo, y en segundo lugar, las conclusiones apuntan que el aprendizaje del buen lector implica un proceso que conduce al alumno y a la alumna desde la heteronomía hasta la autonomía lectora y que se construye a través de prácticas letradas y saberes escolares organizados con el propósito de afianzar las dimensiones referidas anteriormente.

Palabras clave: etnografía; estudio de caso; educación formal; investigación sobre la lectura.

[en] From Reading for Pleasure to the Desire to Read. Becoming a Good Reader

Abstract. This paper examines the role of the good reader, dealing with the related prospect and meaning in a Primary and Infant education School setting in Seville. This paper focuses on the study of an ethnographic research with a case study; it was developed during a period of thirteen months. By considering the new studies on Literacy, the aim was to analyse some particular ways in reading comprehension and practice in a specific school. This was performed through the examination of literacy customs out of the school environment, as well as its symbols and its narrative on the reading fact. The case study was carried out by means of fifteen semistructured interviews, the school internal documents were examined and some monitoring was performed outside the classroom in those school spaces closely related to reading. The conclusions from this study show, in the first place, that the role of the good reader entails a set of varied elements: the pleasure of reading, self-regulated reading, reading habits, and the desire to read. Likewise, and in the second place, the conclusions show that the good reader's learning involves a process which leads the student from reading heteronomy to reading autonomy and which is built through school literacy practices and knowledge in order to consolidate the aforementioned dimensions.

Keywords: Ethnography; Study Case; Formal Education; Research on reading.

¹ Universidad de Cádiz.
Email: auroramaria.ruiz@uca.es

Sumario. 1. Introducción. Apuntes acerca de la lectura escolar contemporánea. 2. Aspectos metodológicos de la investigación. 3. Resultados de la investigación. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Ruiz-Bejarano, A. M. (2019). Del placer de la lectura al deseo de leer. El aprendizaje del buen lector. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 863-878.

1. Introducción. Apuntes acerca de la lectura escolar contemporánea

La consolidación de la sociedad del conocimiento y de la información no solo ha producido cambios en las formas de acceso al conocimiento y en los procesos de enseñanza y aprendizaje sino que, además, ha favorecido la generación de transformaciones en el imaginario de la lectura y de la escritura y en las prácticas letradas (Margallo y Aliagas, 2014; Martos García, 2009; Sacristán, 2013; Vargas, 2015). Lo cierto es que, como advierte Jenkins (2008), el concepto de alfabetización se ha expandido de forma que ya no solo refiere “lo que podemos hacer con el material impreso, sino también lo que podemos hacer con los medios” (p. 176).

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) conceptualizan la lectura y la escritura como “producto de la cultura, la historia y los discursos” (Zavala, 2002, p. 17). En ese sentido, se sirven del término literacidad o literacidades –derivado del inglés *literacy*– para asimilar la lectura –y también la escritura– como “un conjunto de prácticas sociales que cada comunidad (re)construye y categoriza de algún modo” (Martos, 2013, p. 534) y no solo como “una aptitud, competencia o habilidad para descifrar o manejar signos” (*ibid*), definición vinculada a la alfabetización. Desde un corpus bibliográfico consolidado (Aliagas, 2011; Ames, 2002; Barton y Hamilton, 2004; Baynham, 1995; Cassany, 2006, 2009; Gamboa, Muñoz y Vargas 2016; Gee, 2005; Ivanic & Hamilton, 1990; Montes y López, 2017; Street, 2001; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004, entre otros) las investigaciones asentadas en los Nuevos Estudios de Literacidad, que parten de esa asunción de la lectura y de la escritura como producción social y cultural, han examinado recientemente las literacidades contemporáneas, así como el contexto social y cultural donde surgen y adquieren sentido (Barton y Lee, 2013).

Sin embargo, el conjunto de cambios que se han ido produciendo en las últimas décadas no ha supuesto en el campo educativo una ruptura radical entre la cultura impresa, tradicionalmente predominante en las organizaciones educativas, y la cultura digital pujante (Ruiz-Bejarano, 2016, 2017; Sanabria y Cepeda, 2016). Así, mientras se hallan casos de centros educativos que han sido permeables a la cultura digital y que la han incorporado a las aulas y a la vida del centro; se encuentran, igualmente, otros centros educativos profundamente inmersos en la cultura impresa y con una asimilación de la cultura digital superficial, e incluso inexistente, reducida, en los casos en que existe de forma anecdótica, al empleo de las tecnologías digitales “como recurso didáctico y como mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las distintas áreas y asignaturas curriculares” (Sanabria y Cepeda, 2016, p.96) En este segundo caso, el escenario escolar queda configurado a través de la coexistencia de artefactos, eventos y espacios letrados provenientes de ambas culturas: entre el libro de texto y la tableta digital, entre la biblioteca de centro y los centros de recursos para la enseñanza y el aprendizaje, entre el encerado y la tiza y la pizarra digital, etc.

En estos casos, las escuelas han pasado a ser territorios híbridos donde convergen lo impreso y lo digital (Martos y Martos García, 2014).

Ante este horizonte complejo de la lectura y de la escritura en el campo educativo, la etnografía educativa se presenta como un recurso necesario para el análisis contextualizado de las prácticas y las simbolizaciones de la lectura y la escritura (Martos García, 2010 y Ruiz Bejarano, 2016). Es decir, la investigación etnográfica permite la aproximación a la lectura y la escritura como conjunto de prácticas social y culturalmente situadas. Así, dentro del ámbito educativo, la etnografía educativa sirve al propósito de visibilizar los eventos y los espacios letrados y de percibir las singularidades de la lectura y la escritura en el interior de una comunidad escolar concreta (Ruiz Bejarano, 2017).

El estudio de caso recogido en este artículo surgió dentro de esta corriente que conceptualiza la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. La adopción de un enfoque etnográfico y de un diseño de estudio de casos posibilitaba la aproximación al mapa particular y concreto de la lectura de un centro educativo.

El propósito de este artículo es analizar el sentido que adquiere el buen lector dentro de una comunidad educativa particular y examinar cuál es su proceso de gestación a través de la de articulación saberes y prácticas letradas escolares.

2. Aspectos metodológicos de la investigación

La investigación fue planificada desde un enfoque etnográfico y mediante un diseño de estudio de caso² y se llevó a cabo en un centro de educación infantil y primaria de la ciudad de Sevilla. El centro educativo, de titularidad pública, se sitúa en el extrarradio norte de la ciudad de Sevilla y al inicio de la investigación tenía matriculados doscientos treinta alumnos y alumnas. En cuanto a la plantilla de profesionales, en la escuela trabajan diecisiete docentes: doce profesoras y cinco profesores. Uno de los profesores del centro es, además, el responsable de la biblioteca escolar. Desde el año 2004, la escuela es reconocida por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía como Centro de Educación Compensatoria. El objetivo de la investigación era conocer y comprender las prácticas letradas del alumnado de Educación Primaria que se organizaban desde la biblioteca escolar, analizando sus espacios, sus funciones y su sentido en el seno de una comunidad escolar particular. El estudio de caso no indagaba en la recepción de las prácticas letradas escolares por parte del alumnado de la escuela. La envergadura de ese propósito sobrepasaba el alcance de la propia investigación. Además, el estudio de la recepción del alumnado de las prácticas letradas escolares resultaba ser un objetivo con una entidad lo suficientemente independiente como para constituirse en el objetivo principal de una nueva investigación.

El enfoque etnográfico resulta propicio cuando el estudio de una realidad escolar se realiza con el propósito de conocer y comprender las creencias, los valores y los discursos de la comunidad educativa sobre la lectura del alumnado, pues la etnografía permite “penetrar las culturas grupales y las perspectivas y realidades

² La investigación se rigió por unos principios éticos de confidencialidad que se respetan en este artículo. De todas las imágenes que se incluyen, se han eliminado las referencias que identifiquen al centro educativo. Se ha preservado también el anonimato del alumnado y solo se indican sus iniciales donde se refleje el autor-a. En aquellos otros casos donde la producción es firmada por un grupo-clase, se ha mantenido la referencia íntegra.

ajenas” (Woods, 1989, p. 38). Por su parte, el diseño de estudio de casos dispone de una tradición asentada en el ámbito educativo (Yin, 1994; Stake, 1999; Simons, 2011; Hamilton y Corbett-Whittier, 2013; Thomas y Myers, 2015) y aporta un conocimiento ideográfico, pues señala hacia el acontecimiento único y singular. En ese sentido, Stake (1999) sostiene que “de un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular” (p.11).

La entrevista semiestructurada y la observación fueron las principales estrategias de recogida de la información. Durante el período de campo se realizaron quince entrevistas: cinco al equipo docente, una al director, dos a los responsables de Pedagogía Terapéutica y del servicio de Apoyo Escolar, una al educador social, una a los representantes de la asociación cultural romaní que colaboran con el centro educativo, tres al profesorado jubilado que participa eventualmente en la escuela y dos al grupo de madres pertenecientes a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), en el que intervinieron cinco madres del centro educativo. Asimismo, se llevaron a cabo observaciones de espacios de lectura (escenarios reservados a la práctica lectora, pero desprovistos de situaciones de lectura en el momento de la observación) y de espacios letrados donde se producen interacciones sociales vinculadas a la lectura. Por último, se examinaron y analizaron los documentos del centro: el plan anual de biblioteca, la memoria del educador social, el plan de compensatoria, el plan anual de centro, el proyecto o plan lector y el proyecto de la revista escolar.

El proceso de triangulación de los datos se hizo siguiendo dos directrices. En primer lugar, se utilizaron estrategias de recogida de datos y fuentes de información complementarias que aportaban una visión «pluriangular» del caso (entrevistas, observaciones, revisión documental, etc.). En segundo lugar, los datos fueron contrastados con otros-as investigadores-as.

3. Resultados de la investigación

3.1. El buen lector en el imaginario de una escuela

En la escuela donde se realizó el estudio de caso, la figura del buen lector admite un doble análisis. En primer lugar, su aproximación puede realizarse desde un enfoque procesual y bidimensional. En este sentido, el buen lector sería un *continuum* irregular sobre el que la escuela articula saberes y prácticas letradas. En segundo lugar, el buen lector puede examinarse desde un punto de vista poliédrico y tridimensional, es decir, como producto polifacético o como estado que se logra a través de la intervención sistemática de la escuela sobre la lectura.

Ya sea desde un enfoque —el buen lector como proceso—, o desde el otro —el buen lector como producto—, se identificaron tres dimensiones vinculadas al buen lector: el placer de la lectura, la disciplina autorregulada y el deseo de leer. Desde la metáfora del poliedro estas dimensiones constituyen la superficie discursiva de cada uno de sus lados³. Articulados entre sí, los artefactos letrados escolares (por ejemplo, la

³ En sentido estricto, la comprensión lectora, también analizada durante la investigación, no puede considerarse una facultad exclusiva y determinante del buen lector en esta escuela. Se trata, más bien, de un elemento intersticial o de transición entre el lector y el buen lector. Constituye, en definitiva, la línea que separa al lector ordinario del buen lector.

revista escolar), las prácticas y eventos letrados (por ejemplo, las sesiones de lectura en el rincón del cómic) y los espacios letrados (por ejemplo, la biblioteca de centro) configuran el tejido de estas dimensiones. Desde el punto de vista procesual, por su parte, se establece entre las dimensiones un cierto orden secuencial que permite comprender la construcción del buen lector como un proceso de aprendizaje que transita el alumnado. En el estadio más temprano del aprendizaje, la búsqueda de la lectura placentera es el objetivo primario de las prácticas letradas escolares. En el extremo más alejado del proceso las intervenciones escolares se orientan hacia el afianzamiento del deseo de leer como una dimensión del buen lector.

Si el placer de la lectura y el deseo de leer constituyen dos de las dimensiones del aprendizaje del buen lector, la tercera se sitúa en un punto intermedio. Se trata de la producción de las disciplinas o la lectura autorregulada, donde el hábito, la repetición, los ritos y la constancia desarrollan un papel importante.

3.1.1. El placer de leer y sus subdimensiones

La lectura placentera es la primera de las dimensiones metalingüísticas y metacognitivas del proceso de aprendizaje del buen lector y uno de los propósitos de la escuela. Junto a la satisfacción, el gozo o la sensación agradable, el placer de leer tiene un componente lúdico, propio de las estrategias para incentivar la lectura.

Alguna vez se ha intentado hacer algo de animación lectora, incluso las... madres de la APA⁴ han hecho alguna cosa pero... [...] no ha tenido mucho éxito. La verdad es que no... no han venido los niños mucho a la lectura. Les gusta más cuando vienen cuentacuentos o... cuando vienen al... a hacer alguna actividad de animación pero ya un poco más lúdica [Entrevista a docente n. 1]

[Se pretende] Animar a la lectura a través de actividades lúdicas como cuentacuentos, visita de autores, campañas, celebraciones, etc. [Plan General Anual 2010/2011, p. 9]

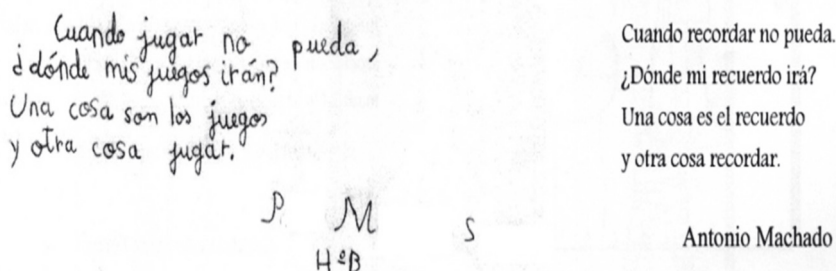
En la búsqueda de la lectura placentera del alumnado se identifican dos subdimensiones sobre las que se articulan diversas prácticas letradas cuyo propósito es establecer vínculos estables entre la lectura y el placer. Durante la investigación, estas dos subdimensiones fueron llamadas de «apropiación» y de «pertenencia», recibiendo estas dos categorías sus nombres del objetivo pedagógico que cumplían. Las actuaciones escolares asociadas a las subdimensiones de apropiación y de pertenencia tienen una naturaleza mixta o híbrida en esta escuela; es decir, son actividades no solo de lectura, sino también de escritura, y su principal vehículo de transmisión es la revista escolar.

Con respecto a la «apropiación», el concepto se refiere a aquellas praxis encaminadas a que el alumnado se adueñe o apropie de obras (teatro, narrativa y poesía) y de autores-as que se consideran necesarios en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Mediante este tipo de prácticas se estimula un sentimiento de propiedad hacia autores-as y producciones literarias locales, autonómicas, nacionales e incluso internacionales cuya selección realiza la Administración Educativa o el equipo docente. Estas prácticas tienen, ciertamente, una finalidad didáctica y pretenden aproximar la literatura al alum-

⁴ APA es el acrónimo de la Asociación de Padres de Alumnos. Actualmente se conoce como AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos).

nado. También persiguen, sin embargo, acortar las distancias entre el lector y la lectura y asentar los primeros vínculos con una comunidad lectora y una tradición letrada de referencia. El placer de leer se localiza en el descubrimiento del alumnado de su pertenencia a estos dos referentes sociales (comunidad y tradición)⁵ y en la proximidad generada a partir de este proceso de identificación con los literatos y sus obras.

El primer caso que se presenta (Imagen 1) es la adaptación de un poema de Antonio Machado realizado por un alumno de la clase B de cuarto de Educación Primaria. El segundo caso (Imagen 2) es una carta escrita a Miguel Hernández por una alumna de la clase A de cuarto curso de Educación Primaria. Ambas actividades aparecieron recogidas en la revista escolar del centro.



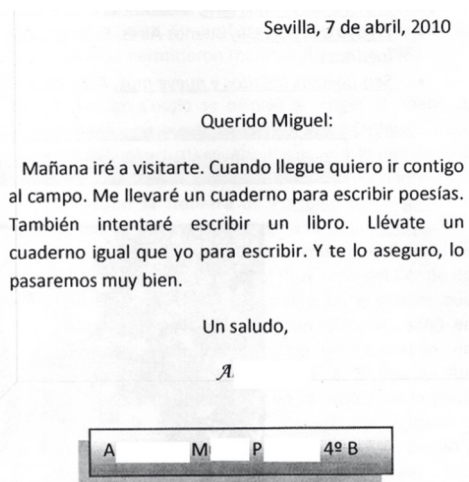
Cuando jugar no pueda,
 ¿dónde mis juegos irán?
 Una cosa son los juegos
 y otra cosa jugar.

P M S
4º B

Cuando recordar no pueda.
 ¿Dónde mi recuerdo irá?
 Una cosa es el recuerdo
 y otra cosa recordar.

Antonio Machado

Imagen 1. Poema del alumno P.M.S., de 4º B de EP.



Sevilla, 7 de abril, 2010

Querido Miguel:

Mañana iré a visitarte. Cuando llegue quiero ir contigo al campo. Me llevaré un cuaderno para escribir poesías. También intentaré escribir un libro. Llévate un cuaderno igual que yo para escribir. Y te lo aseguro, lo pasaremos muy bien.

Un saludo,

A

A M P 4º B

Imagen 2. Carta de la alumna A.M. 4º B de EP.

⁵ Especialmente, el trabajo se realiza sobre autores andaluces. Se incluyen escritores y poetas nacionales en el caso de las conmemoraciones, como el cuarto centenario de la publicación de *El Quijote* o el centenario del natalicio de Miguel Hernández donde junto a las figuras andaluzas de Rafael Alberti, Federico García Lorca, Vicente Aleixandre y Luis Cernuda, se celebraron las trayectorias literarias de Jorge Guillén, Gerardo Diego o Dámaso Alonso.

La subdimensión de pertenencia agrupa aquellas prácticas cuyo objetivo es que el alumnado participe en la producción de su propio microcosmos letrado, entendiendo que este está formado por el conjunto de ritos, costumbres, prácticas escolares, artefactos, etc. ligado a la lectura y que integra a toda la comunidad educativa. Una docente recuerda en su entrevista dos de esas intervenciones y el valor que les concede la escuela como parte de la animación a la lectura:

Y todo lo que sea leer, estimular a la lectura, hacíamos eslóganes... y los seguimos haciendo, el día del libro lo celebramos muchísimo, el 23 de abril..." [Entrevista a docente n. 2].

Al igual que sucede con las praxis de apropiación, la búsqueda del placer de la lectura a través de este segundo grupo de prácticas se sitúa en la estimulación en el alumnado de un sentimiento de propiedad. En el caso de la apropiación, este sentimiento se genera en el reconocimiento por parte de los alumnos y las alumnas de que forman parte de una tradición letrada establecida. En lo que concierne a la «pertenencia», el sentimiento de propiedad se establece con la participación del alumnado en la formación de su microcosmos letrado en el interior de la escuela. Se incorporan a este conjunto prácticas como la elaboración de un sistema de organización para los ejemplares de la biblioteca, la creación de eslóganes y frases célebres, el establecimiento de fechas significativas para la escuela como la semana cultural, la emulación de literatos y reporteros a través de las propias creaciones escritas, etc.

En el primer ejemplo que se muestra (Imagen 3), la organización de la biblioteca escolar responde a un sistema de clasificación creado por el alumnado con el apoyo del profesorado. Los libros fueron clasificados en función del ciclo de Educación Primaria para el que se recomendaban y a cada ciclo le fue asignado un color que figuraría en el tejuelo de sus libros. El azul correspondía a las lecturas destinadas al Primer Ciclo, dispuestas en las baldas más bajas de las estanterías; con el amarillo se marcaban los libros de Segundo Ciclo y el color rojo se reservaba para los alumnos y las alumnas mayores del centro que cursaban Tercer Ciclo.

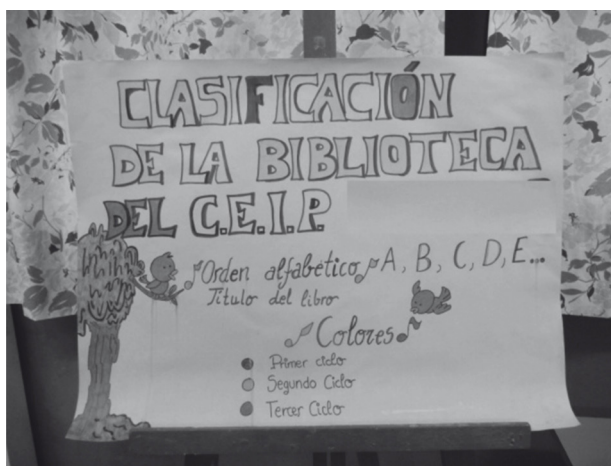
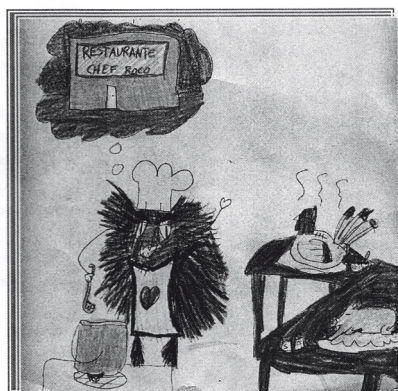


Imagen 3. Leyenda del sistema de organización de la biblioteca creado por el alumnado.

El segundo de los ejemplos (Imagen 4) es un poema escrito por un alumno que aborda la cuestión de la coeducación.



Coeducación:

“EL CHEF ROCO”

No le gusta al Coco Roco
jugar al fútbol ni un poco,
Porque le aburre un montón.
dar patadas a un balón.
Es su afición favorita
jugar a las comiditas.
Sueña que en un restaurante
será el chef más importante.

Imagen 4. Poema del alumno F.J., de 5º de E.P.

3.1.2. La lectura autorregulada: del lector heterónomo al lector autónomo

En la escuela donde se realizó la investigación, la lectura placentera se muestra insuficiente en el aprendizaje y la consolidación del buen lector. Junto con el placer, las disciplinas y la lectura autorregulada constituyen una pieza clave del buen lector. Sobre los conceptos «disciplina» y «autodisciplina» o «autorregulación» el docente jubilado responsable del taller de relajación para la lectura sostiene que:

Autodisciplina, no es que nadie te imponga la disciplina, es autodisciplina [Entrevista a los docentes jubilados responsables del taller de relajación].

Es decir, la autodisciplina y la autorregulación de la lectura hacen referencia a la propia iniciativa del lector sobre qué leer y cuándo dedicarse a la lectura, sin que exista una directriz externa que oriente el acto de lectura. En ese sentido, hay un acontecimiento significativo en esta escuela que ilustra el aprendizaje de la autodisciplina o de la autorregulación en la lectura. De la biblioteca escolar había partido una propuesta de actuación que reconocía el valor de la iniciativa del alumnado y su trabajo pertinaz en el ámbito de la lectura. La iniciativa consistía en la organización de un concurso entre el alumnado del Segundo y Tercer Ciclo de Educación Primaria. El vencedor sería distinguido con el título de *León* o *Leona*, apelativos utilizados para subrayar el talante valeroso, audaz o valiente en el ámbito de la lectura y que servía de metáfora a la figura del buen lector.

Los diplomas que se ha entregado al final de curso eran al que más libros había leído... (...)...y entonces le dábamos el título de León o Leona de la biblioteca... (...)...y además llevaba un dibujito de un león [Entrevista al responsable de la biblioteca].

El diploma sería entregado al alumno o a la alumna que durante el período escolar más libros hubiese solicitado en préstamo a la biblioteca del centro para llevar a casa y leerlos.

Visto su desarrollo, esta intervención escolar no parece implicar necesariamente que esos libros hubiesen sido leídos; una circunstancia conocida por el responsable de la biblioteca. No obstante, en el caso del alumnado de aquel año, se sabía que los libros habían sido leídos.

Entonces eso era al que más libro había sacado de la biblioteca. Que también hay que matizar, el que había sacado más libros, no el que más libros haya leído, ¿no? (...) En el caso que se dio me consta que los libros que se llevan... se lo han leído [Entrevista al responsable de la biblioteca].

Es decir, el buen lector no se observa únicamente en el usuario activo de la biblioteca escolar, sino, además, en el lector ávido que acude a la biblioteca a recoger ejemplares para su lectura o a la librería a adquirirlos. En cualquier caso, el buen lector no siempre hace uso de la biblioteca como sala de lecturas; es decir, no hay una correspondencia directa entre el buen lector y el usuario frecuente de la biblioteca de centro que acude a este espacio a leer, aunque el trasfondo de esta práctica escolar sí esté ligado a la producción del buen lector. ¿Qué supone, por tanto, ser el mejor lector del año?, ¿qué hay implícito tras esta práctica? Lo que subyace a la organización del concurso es la interiorización de cierta disciplina letrada o la autorregulación de la lectura a través de la realización de una práctica sistemática: el préstamo continuado de libros.

Un año antes de iniciarse el concurso se creó un nuevo espacio letrado en la escuela, importante para el aprendizaje de las disciplinas: la biblioteca de pasillo. Uno de sus objetivos era permitir la realización de autopréstamos por iniciativa del alumnado del centro educativo. Se pretendía, además, que el autopréstamo llegase a ser una práctica frecuente. Por ese motivo, la organización de este espacio respondía a una lógica sencilla: se distribuyeron bancos alargados en los principales pasillos de la escuela y se repartieron ejemplares de la biblioteca de centro sobre su superficie.

El concurso del *León* y de la *Leona* de la lectura y la organización de la biblioteca de pasillo inciden en el hecho de que las disciplinas añaden un elemento al aprendizaje del buen lector: la implicación del alumnado en la lectura sin necesitar una orientación o imposición externa. Es decir, ser un buen lector conlleva la transformación del lector heterónomo, sobre el que se extiende una red de apoyo formada por la escuela, la familia y el entorno próximo (bibliotecas públicas, centros cívicos, grupos de iguales, medios de comunicación, etc.), en lector autónomo, autodisciplinado e independiente.

La lectura escolar es una práctica ritualizada,⁶ cargada de simbolismo. El paso del alumnado de la heteronomía a la autonomía lectora a través de las disciplinas se halla repleto de hábitos, de requisitos, de aprendizajes y de ritos que, parafraseando a Vázquez (2002, p. 331) “se apropian del espacio, del tiempo, de los sujetos, del lenguaje, definiendo y controlando las relaciones, la comunicación, la interacción”.

⁶ El término ritual se utiliza aquí sin connotaciones sociológicas. Simplemente se trata de que “en el habla coloquial un ritual es una ceremonia forma que hilvana una secuencia de acciones estereotipadas: recitar fórmulas verbales, cantar, hacer gestos tradicionales y vestir atuendos igualmente tradicionales” (Collins, 2009, p.74).

Es cierto que los elementos que conforman los ritos vinculados a la lectura tienen en esta escuela la condición de hábitos, pero se trata también de requisitos. Son hábitos porque se consolidan en el alumnado través de la práctica repetida o de la disciplina, principalmente. Asimismo, son requisitos porque se conciben como una serie de elementos imprescindibles para la lectura.

La lectura colectiva semanal que se realiza en la biblioteca de centro constituye un ritual escolar en el que el seguimiento de la lectura silenciosa, la atención a las indicaciones del docente, la concentración en el texto escrito y la postura erguida y sin contacto con el compañero son elementos cruciales. Todos ellos son considerados requisitos imprescindibles para una práctica lectora exitosa que garantice la comprensión de la lectura, la adquisición de nuevos aprendizajes y el disfrute de lo leído. Sin embargo, el silencio, la atención, la concentración y la postura correcta son también hábitos relacionados con el aprendizaje lector que se adquieren en este centro educativo a través de la repetición continuada, de la sanción que sigue al incumplimiento de la norma y de los recordatorios, como es el caso de los letreros que subrayan la necesidad de silencio en la biblioteca.

No obstante, en el aprendizaje de las disciplinas, las prácticas de lectura colectiva destacan por cumplir otra función. Acudir una vez a la semana a realizar lecturas en la biblioteca escolar forma parte del proceso de inmersión en la dinámica de una biblioteca o, también, parte del proceso de socialización letrada.

Y por eso y además se estableció este año y el año pasado, creo que ya llevamos dos o tres... turnos, para que todos los cursos pasen por la biblioteca... que... pueden leer aquí (se refiere al aula donde se efectúa la entrevista) igual, pero no es lo mismo... ...sino que vayan allí como lugar, aprendan a usar también una biblioteca para cuando vayan al centro cívico o a otra biblioteca [Entrevista a docente n. 2].

Con esta misma función, otro de los ritos importantes de la lectura fuera de las aulas que esta escuela trata de instaurar es el préstamo de ejemplares de la biblioteca de centro. Esta práctica ritualizada implica el aprendizaje de una serie de actos encadenados entre sí: entrar en la biblioteca, seleccionar un libro, aportar los datos al bibliotecario y aceptar el compromiso de su devolución en el plazo de una semana. El préstamo de libros es un ritual complejo teniendo en cuenta que la selección de un libro para su lectura conlleva una socialización previa: en los códigos que rigen el orden de los libros bajo la forma de lecturas recomendadas por edades y en la organización del espacio de la biblioteca, de sus estanterías y de sus propios ejemplares. Esta serie de aprendizajes se vehicula a través de la biblioteca de centro, pero se refuerza por medio de la biblioteca de pasillo y del servicio de autopréstamo.

La lectura colectiva de libros en la biblioteca y los servicios de préstamo y de autopréstamo son los dos rituales de lectura relacionados con el aprendizaje de las disciplinas con un mayor arraigo y una mayor visibilidad en esta escuela. Pero hay más aprendizajes disciplinarios ligados a la lectura: reservar un tiempo de lectura diario, acudir con asiduidad a la biblioteca y a la librería, organizar la propia biblioteca de casa, etc.

En definitiva, se puede concluir que la madurez lectora avanza en la medida en que se afianzan la autonomía y la autodisciplina y se crean hábitos.

Es decir, yo soy disciplinado, yo tengo que hacer una cosa, y no puedo dejarlo para mañana, tengo que hacerla hoy, porque si la hago para mañana, mañana llega y digo, no, para pasado [Entrevista a los docentes jubilados responsable del taller de relajación].

3.1.3. El deseo de leer en el buen lector

En el aprendizaje del buen lector, el deseo de leer es la última etapa del proceso de aprendizaje. Sin embargo, la llegada del lector a esta etapa no implica la ruptura con el placer de la lectura, ni tampoco con la disciplina y con la adquisición de hábitos lectores. El punto donde el proceso comienza (el placer) y aquel otro donde se estima que la madurez ha sido lograda (el deseo) están plenamente definidos. Sin embargo, es frecuente que las estrategias letradas con fines diferentes (placenteras, disciplinarias y desiderativas) se sucedan de forma simultánea, lo que provoca, en definitiva, la pérdida de la línea que separa el placer de la lectura y el deseo de leer. A fin de cuentas, el buen lector es aquel que desea leer, busca la lectura por iniciativa propia y al mismo tiempo, encuentra en la lectura una actividad placentera. Es decir, que el alumnado halle el deseo de leer supone haber realizado el salto desde el lector heterónomo al lector autónomo. Lo que en un principio era placer y disciplina, con un *locus* de producción externo, sostenido a través de una red de apoyo lector constituida en primer término por el entorno más cercano (la familia, la escuela y el grupo de iguales) se transforma a través de las prácticas letradas en deseo, con un *locus* de producción interno. Se refiere así la lectura en término de “afición” [Entrevista a docente n. 2] o “estar picado o enganchado” [Entrevista al responsable del taller de relajación].

Se puede decir, por tanto, que el buen lector se identifica con una acción inconclusa y abierta o un “llegar a” ser. Se trata de un proceso de aprendizaje y al mismo tiempo, un objetivo de la escuela que se manifiesta en su intención de “estimular muchísimo la lectura” y también en “fomentarla” [Entrevista a docente n. 2]. El propósito de las praxis letradas escolares es establecer y afianzar el deseo de leer entre el alumnado, despertando en él la afición por leer. El testimonio de una docente desarrolla los indicios por los que se reconoce al buen lector e identifica la finalidad de las prácticas letradas escolares.

En la curiosidad por leer libros, en la afición que han conseguido... que han adquirido en la lectura, pues... muy grande, ¿no? [Entrevista a docente n. 1].

Las estrategias de animación lectora escolares se planifican con el propósito de ser placenteras, lo que implica, como se decía anteriormente, que, en su comienzo, el proceso de aprendizaje del buen lector mantiene un *locus* de partida externo, extrínseco al niño y a la niña. En este punto, son principalmente los-as docentes y las familias quienes deben garantizar la lectura en el alumnado. El placer que se halla en la lectura a través de estas estrategias y la práctica repetida del acto lector conducen el proceso de madurez lectora hacia el deseo de leer. El aprendizaje del buen lector supone, en definitiva, lograr que la lectura se transforme en iniciativa del lector maduro, en una “afición” o “curiosidad por leer libros”, [Entrevista a docente n. 1]; en suma, en un deseo de leer.

El grupo de madres del AMPA entrevistado también ofrece su visión acerca de la obligación como elemento contraproducente en la educación del buen lector y como

oposición al deseo de leer. Sin embargo, estas mujeres señalan en una dirección distinta a la apuntada por las docentes n.1 y n.2. En los testimonios de las madres, el aparataje de intervención sobre la lectura armado desde la escuela a través de actividades, de lecturas colectivas, de la organización de eventos, del préstamo de libros, de la semana cultural, etc., actúa con frecuencia en el sentido contrario al esperado. En lugar de favorecer entre el alumnado el deseo de leer, el aparataje letrado escolar ejerce una función coercitiva hacia ese impulso desiderativo. Dicha coerción no debe ser comprendida en un sentido represivo o punitivo, sino como la cosificación y el encorsetamiento del deseo de leer. El testimonio de la madre n.1 sobre el caso de su hija ejemplifica cómo el aparataje letrado que construye la escuela para lograr buenos lectores contribuye a normalizar y estandarizar el proceso de aprendizaje del buen lector y frena el deseo de leer:

Madre n.1: Mi experiencia, te explico. Mi hija con cuatro años aprendió a leer. Cuando empezaron a dar las letras se aburría enormemente, hasta el punto que llegó a no querer venir al colegio. Y ella está encantada porque su maestra de infantil la idolatra... Verás, que... que no era... que ella la quiere mucho... y le gustaba mucho su profesora. Pero llegaban las letras y, claro, se aburría como una ostra. Y yo le decía, ¿por qué no la dejas que lea un cuentito pequeño? Y no la dejaba. Entonces, porque claro, como no tienen por qué aprender a leer hasta que no llega a Primero [de Educación Primaria]. [...] Es algo como que la ley... e incluso llegó en una reunión a enseñar el papelito con lo que la ley decía. Y yo creo que no debe... eso es coartar la motivación y el interés que tienen ciertos niños. Cada uno va...

Madre n.2: Sin embargo el mío, que le pasó igual... su profesora sí lo motivó...

Madre n.1: Eah... eah... cada uno va a su ritmo... entonces, depende del profesor que te toque... [...] Así tu hijo tendrá más libertad o más motivación... para hacer las cosas o no. Porque si tú tienes un niño viendo la letra «a» cuando el niño ya sabe unir sílabas y leerte un cuento... Pues entonces, ¿tú que estás haciendo con el niño? [Entrevista a colectivo de madres del Asociación de Madres y padres de Alumnos (AMPA)].

Es cierto que el aprendizaje de la lectoescritura en la hija de la madre n. 1 se produjo a una edad considerada muy temprana. Sin embargo, ese no es, quizás, el punto más relevante de la conversación de esta madre. En la hija menor de la madre n. 1 el deseo lector estaba ya iniciado a los cuatro años de edad. Este hecho, junto a su temprana alfabetización, desborda los esquemas escolares acerca de los cánones que rigen el proceso de aprendizaje del buen lector. Y para la madre n. 1, la actuación más grave de la docente hacia su hija fue que “coart[ase] la motivación y el interés” de la niña. ¿Por qué, —preguntaba la madre— no la dejas leer aunque sea un cuentito pequeño?”.

El contrapunto lo ofrece la madre n. 2 para quien su hijo, “un estupendo lector”, sí contó con el estímulo de su profesora. No obstante, la madre n. 2 también percibe la confrontación entre el deseo de leer de su hijo y los límites de las intervenciones escolares sobre la lectura. De ahí que se pregunte a sí misma:

Madre n. 2: ¿Y qué hago, le paro? [Entrevista a colectivo de madres del Asociación de Madres y padres de Alumnos (AMPA)].

Estas madres señalan que algunas prácticas letradas escolares, como las lecturas recomendadas y señalizadas a través del coloreado de los tejuelos de los libros, la lectura colectiva de una obra a lo largo del curso escolar o las indicaciones de tomar un solo libro en préstamo de la biblioteca de aula a la semana son acciones que constituyen un freno al deseo de leer, aunque, paradójicamente, desde la óptica del profesorado favorecen el aprendizaje del buen lector. De nuevo, la madre n. 1 presenta un ejemplo:

Madre n. 1: Y ahora, por ejemplo [el profesor] todas las semanas da sus libros para que los niños lo lean. Pero si coge un libro de estos de letras grandes... que tiene diez páginas...

Madre n. 2: Se aburre, no, no, no...

(...)

Madre n. 1: Y quiere entregar el libro para coger otro y no la deja... (...) No la deja porque tiene que ser la semana... (golpea la mesa). ¡No, no, no hasta el martes aquí no se cambia el libro...

Madre n. 2: Un poco más flexibles, ¿no?

Madre n. 1: (...) a lo mejor hay otros niños que en su estantería no tienen montones de libros. Entonces, en cierto modo, está coartándole, ¿no?, la lectura... Porque si un niño... A lo mejor se ha llevado uno una semana y en esa semana no lo ha terminado porque ha estado vaga y... o ha tenido muchos deberes y no ha parado la chiquilla a leer y le ha durado el libro dos semanas. Pero, el día que le dura un día o tres días, ¿por qué no le cambias el libro, que no cuesta trabajo? [Entrevista a colectivo de madres del Asociación de Madres y padres de Alumnos (AMPA)].

La madre n. 2, por su parte, muestra sus dudas acerca del hecho de que la biblioteca de la escuela disponga de un cuadrante donde se distribuyan las horas de lectura para cada una de las clases.

Madre n. 2. La biblioteca está ahí... y que tengan ellos la libertad de ir a la biblioteca cuando quieran... ¡El horario de biblioteca es este! No, pero, y si tú en un día has terminado..., que puedas ir al día siguiente y decir... tengo la libertad de coger otro libro [Entrevista a colectivo de madres del Asociación de Madres y padres de Alumnos (AMPA)].

De igual modo, esta madre también cuestiona el sistema de clasificación de lecturas recomendadas de la biblioteca a través de los tejuelos coloreados y el fondo de libros de la biblioteca de aula.

Madre n. 2: Mi hijo los libros que tienen en la clase... se aburre. Porque mi hijo ya se ha leído todos los Harry Potter. Mi hijo tiene nueve años, pero ya se los ha leído [...] que tengan oportunidad niños que tienen más capacidad de poder elegir otros libros, no solamente... esto es para cuarto [de Educación Primaria].

Investigadora: Lo de los tejuelos dice, ¿no? Que tienen el tejuelo marcado...

Madre n. 2: Claaaro. Hombre, es que mi hijo se aburre soberanamente. [Entrevista a colectivo de madres del Asociación de Madres y padres de Alumnos (AMPA)].

Y, también, guarda la siguiente opinión acerca de la práctica de lecturas colectivas:

Investigadora: Y, sin embargo, tienen un libro para leerlo durante todo... todo el curso, ¿no?

Madre m. 2: ¡Un aburrimiento supino, vamos! [Entrevista a colectivo de madres del Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA)].

4. Conclusiones

La etnografía educativa mediante el diseño de estudio de caso resulta una valiosa herramienta en el análisis del proceso de producción de la lectura y del buen lector en el seno de una comunidad escolar (Martos García, 2010; Ruiz-Bejarano, 2016). Algunas de las conclusiones más relevantes de este hecho se han examinado en este artículo y son las que a continuación se detallan:

En primer lugar, la investigación etnográfica hace posible la aproximación crítica y comprensiva a las prácticas letradas que se producen en el interior de un centro educativo, aprehendiendo dichas praxis como acontecimientos socioculturales y contingentes.

En segundo lugar, la etnografía y el diseño de estudio de caso favorecen el desarrollo de un análisis de la lectura escolar desde una perspectiva «pluridiscursiva». Las conversaciones o encuentros informales, las entrevistas semiestructuradas y los períodos de observación producen un complejo mapa de la lectura en la escuela donde las diferentes voces escolares se integran sin perder su singularidad y sus matices diferenciales y distintivos.

En tercer lugar, el aprendizaje del buen lector en la escuela donde se efectuó el estudio de caso se establece como un proceso que el alumno y la alumna recorren desde su inicial heteronomía en la lectura hasta la autonomía lectora del buen lector. Este proceso se articula a través de saberes y prácticas letradas que la escuela planifica con el propósito de iniciar el placer de la lectura, afianzar la lectura disciplinada y los hábitos lectores y establecer finalmente el deseo de leer. De ese modo, en este estudio de caso se identificaron tres dimensiones metalingüísticas y metacognitivas del buen lector, así como del proceso de aprendizaje que conduce al reconocimiento como buen lector.

La primera de estas dimensiones es el placer de leer. Fortalecer la lectura recreativa y placentera favorece la interiorización de la práctica lectora recurrente. Es en esta primera dimensión donde la planificación de la animación lectora y la organización de actividades lúdicas asociadas a la actividad lectora adquieren relevancia fuera de las aulas de la escuela.

La segunda de las dimensiones es la disciplina. La intervención de la escuela se dirige hacia la adquisición y consolidación en el alumnado de hábitos lectores, así como de el afianzamiento de una disciplina en la lectura. El servicio de préstamos de libros de la escuela o la lectura colectiva en la biblioteca escolar son prácticas letradas que apuntan hacia la fijación de una disciplina autorregulada y hacia la formación de hábitos lectores. Este tipo de estrategias escolares, además, pretende potenciar el proceso de socialización letrada, a través del que el alumnado es inmerso en la dinámica organizativa y funcional de otros espacios letrados formales como las bibliotecas públicas.

En último lugar, el deseo de leer se constituye en esta escuela como la dimensión definitiva del buen lector. En cierta medida, el deseo de leer aún en sí la lectura

placentera y la disciplina autorregulada pues, en definitiva, el buen lector es aquel sujeto que desea leer. Es decir, el buen lector es quien concibe la lectura como una práctica placentera, que traspasa el ámbito escolar y académico y se instala en su tiempo de ocio y, en definitiva, busca la lectura por iniciativa propia. Visto desde esta perspectiva, el deseo de leer es la plena interiorización de la disciplina y, con ella, la llegada a la autonomía lectora.

Las resistencias del grupo de madres de la escuela hacia las prácticas letradas que se organizan, al igual que sucede con los dissentimientos, los valores, las relaciones de poder, las tensiones, los acuerdos, etc. conforman el tejido de la organización escolar. Dentro de ese tejido micro-social se producen los discursos sobre la lectura y es en esa misma naturaleza micropolítica donde está inserida la dispersión discursiva de la lectura escolar.

5. Referencias bibliográficas

- Aliagas, C. (2011). *El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les practiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva del Nous Estudis de Literacitat*. Universitat Pompeu Fabra (Tesis doctoral inédita).
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala; M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Barton, D. y Lee, C. (2013). *Language online. Investigating Digital Texts and practices*. New York: Routledge.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. New York: Longman.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (Comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona: Anthropos.
- Gamboa, A. A.; Muñoz, P. A. y Vargas, L. (2016): Literacidad: nuevas posibilidades socio-culturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
- Gee, J.P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- Hamilton, L. y Corbett-Whittier, C. (2013). *Using Case Study in Education Research*. New York: Sage Publishing.
- Ivanic, R. y Hamilton, M. (1990). Literacy Beyond School. En D. Wray (Ed.), *Emerging Partnerships: Current Research In Language And Literacy* (pp. 4-19). Clevedon-Philadelphia: Multilingual Matters.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Margallo, A.M. y Aliagas, C. (2014). ¿Cómo transforma el *Ipad* las prácticas lectoras literarias? Un estudio etnográfico sobre los efectos del soporte digital en las experiencias de lectura infantil en el contexto familiar. En M.F. Moscoso R. (Ed.), *Etnografía de la socialización en las familias* (pp. 25-32). Madrid: Editorial Traficante de Sueños.

- Martos, E. (2013). Nuevos estudios de literacidad. En E. Martos y M. Campos (Coord.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 534-537). Madrid: Santillana.
- Martos García, A. E. (2009). Tecnologías de la palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 8(2), 15-38.
- Martos García, A. E. (2010). Las prácticas de lectura/ escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (29), 199-229.
- Martos, E. y Campos, M. (2012). La lectura y la escritura en el s. XXI. Cultura letrada y modernidad. *Álabe. Revista de investigación sobre Lectura y Escritura*, (5), 1-12.
- Martos, E. y Martos García, A. E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la educación*, 26(1), 119-135.
- Montes, M. E. y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178.
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, (9), 1-6, octubre. Recuperado de: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2016). Hacia una etnografía de la lectura escolar. Prácticas y representaciones de la lectura en la escuela. *Álabe. Revista de investigación sobre Lectura y Escritura*, (14), 1-21.
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2017). La escuela en contexto. La micropolítica escolar y el espacio experiencial de lo letrado. En M. Carreño; A. Martos e I. Palmer (Eds.), *Cartografía de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 469-483).
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sacristán, A. (2013). Alfabetismos antiguos y nuevos. En A. Sacristán (Comp.) *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación* (pp.73-112). Madrid: Morata.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Street, B. (2001). Literacy Empowerment in Developing Societies. En L. Verhoeven y C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation. Reading Engagement in individuals and Group* (pp.275-289). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Thomas, G. y Myers, K. (2015). *The anatomy of the Case Study*. London: Sage Publications Ltd.
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? *Fo-lios*, (42), 139-160.
- Vázquez Recio, R. (2002). *La dirección de centro y sus metáforas: símbolo, acción y ética. Estudio de un caso*. Universidad de Cádiz (Tesis doctoral inédita).
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-Universidad del Pacífico-IEP.
- Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004) (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.